DOCUMENT RESUME

ED 428 538 FL 025 724

AUTHOR Rosat, Marie-Claude
TITLE Comparaison des strategies discursives d'etayage dans un conte et un recit d'experiences oraux (Comparison of Scaffolding Discourse Strategies in an Oral Story and Personal Narrative).
ISSN ISSN-1010-1705
PUB DATE 1998-00-00
NOTE 21p.; In: Language, etayage et interactions therapeutiques: Actes du 5eme colloque d'orthophonie/logopedie (Language, Scaffolding and Therepeutic Interactions: Proceedings of the 5th Colloquium on Speech Therapy and Speech Pathology) (Neuchatel, Switzerland, September 25-26, 1998); see FL 025 722.
PUB TYPE Journal Articles (080) -- Reports - Research (143) -- Speeches/Meeting Papers (150)
LANGUAGE French
JOURNAL CIT Travaux Neuchatelois de Linguistique (Tranel); n29 p29-47 Dec 1998
EDRS PRICE MF01/PC01 Plus Postage.
DESCRIPTORS *Age Differences; Child Language; Comparative Analysis; Dialogs (Language); Discourse Analysis; Foreign Countries; Intervention; Language Research; Linguistic Theory; *Oral Language; *Personal Narratives; Preschool Children; Preschool Education; *Speech Language Pathology; *Speech Therapy; *Story Telling
IDENTIFIERS *Scaffolding

ABSTRACT

This study compared different strategies (questions, comments, reformulations, and repetitions) used by an adult in dialogue with 17 language impaired and 24 control preschool children. Two types of co-production (a tale and a personal account) were analyzed. The stability of the distribution of the various strategies in both situations is seen as the sign of the stability of the interaction. Results for each strategy in each situation are described and interpreted. It is concluded that the multi-functionality of the four strategies is the sign of difference in managing the enunciative positions, according to the group of children and the children's ages. Contains 29 references. (Author/MSE)

****
* Reproductions supplied by EDRS are the best that can be made *
* from the original document. *
****

Travaux neuchâtelois de linguistique, 1998, 29, 29-47

Comparaison des stratégies discursives d'étayage dans un conte et un récit d'expériences oraux

Marie-Claude Rosat
UER d'orthophonie, Université de Neuchâtel
Logopédiste, Genève

ED 428 538

BEST COPY AVAILABLE

FL 025 724

U.S. DEPARTMENT OF EDUCATION
Office of Educational Research and Improvement
EDUCATIONAL RESOURCES INFORMATION
CENTER (ERIC)

☒ This document has been reproduced as received from the person or organization originating it.

☐ Minor changes have been made to improve reproduction quality.

• Points of view or opinions stated in this document do not necessarily represent official OERI position or policy.

Esther Py

Travaux neuchâtelois de linguistique, 1998, 29, 29-47

Comparaison des stratégies discursives d'étayage dans un conte et un récit d'expériences oraux

Marie-Claude Rosat
UER d'orthophonie, Université de Neuchâtel
Logopédiste, Genève

This paper compares different strategies (questions, comments, reformulations, and repetitions) used by an adult in a situation of dialogue with language impaired and control preschoool children. Two types of coproduction (a tale and a personal account) are analysed. The stability of the distribution of the various strategies in both situations of dialogue is the sign of the stability of the interaction. The plurifunctionality of these four strategies is the sign of a difference in managing the enunciative positions, according to the group of locutors and to their ages.

De nos jours, le développement du langage peut être considéré comme supposant l'appropriation progressive de pratiques langagières en usage dans la société. Ces dernières sont alors envisagées comme relevant de l'actualisation de divers genres de discours articulés à des situations de communication contrastées (*cf.* Bronckart, 1996). Les genres de discours sont définis comme des ensembles de pratiques sociales liées à des réseaux institutionnels (*cf.* les genres du discours littéraire, du discours journalistique, de la vulgarisation scientifique, etc.). Socio-historiques, ils sont caractéristiques d'une époque, et constituent des objets culturels stabilisés, plus ou moins reconnaissables et maîtrisés par les acteurs sociaux.

D'un point de vue ontogénétique, les premiers genres de discours maîtrisés sont oraux et actualisés dans des situations de vie familiale ou d'école enfantine (dialogues, récits d'expériences, contes). L'appropriation d'une plus grande variété de divers genres de discours oraux et écrits se réalise progressivement au cours de la scolarité, au fur et à mesure des exigences des programmes. Les genres de discours étant d'un accès variable aux différents acteurs sociaux adultes, ils restent inégalement maîtrisés par ces derniers. Si certains genres de discours oraux ou écrits sont élaborés par la majorité des acteurs sociaux dans le cadre de situations de la vie quotidienne (conversations, récits oraux / billets, annonces, lettres, récits écrits...), bien des genres de discours écrits (discours littéraires, politiques, pédagogiques, scientifiques, etc.) ne sont produits que par certains spécialistes, puisqu'ils relèvent de capacités professionnelles spécifiques.

Dans une telle perspective, le développement du langage est considéré comme en perpétuel devenir, et susceptible de prendre des cheminements variés. L'appropriation progressive de divers genres de discours oraux et écrits se réalise par le biais de la *médiation* de divers acteurs sociaux (parents, enseignants, éducateurs, collègues,...) dans le cadre de situations de communication.

Ainsi, dans le cadre de notre expérimentation[1], l'objectif est de comparer quelle sorte de *médiation* est proposée par une interlocutrice-adulte à deux groupes d'enfants de 4 à 6 ans — l'un avec, l'autre sans troubles du langage — produisant un conte et un récit d'expériences oraux. Plus précisément, il s'agit de comparer les *stratégies discursives d'étayage — questionnement, commentaire, reformulation, reprise-répétition* — utilisées par cette interlocutrice-adulte en fonction du genre de texte, du groupe d'enfants, et de leur âge. La démarche procède en deux temps: une rapide présentation du conte, du récit d'expériences et des stratégies de médiation/étayage précède l'exposition de la démarche expérimentale et des résultats.

Conte et récit d'expériences oraux

1. Leurs fonctions culturelles

En *anthropologie* (Calame-Griaule, 1991), les *contes* sont présentés comme évoquant l'identité culturelle de divers groupes sociaux par la recherche de mémoires collectives. Transmis de génération en génération, ils correspondent à des *objets culturels stabilisés*. Appris et répétables, ils révèlent et répètent des valeurs communautaires (*ibid.*, 1991). Dans une *perspective thérapeutique* (Bettelheim, 1976; Diatkine, 1984), les contes sont considérés comme des *activités de construction de soi*, dans la mesure où ils posent, dans un monde imaginaire, des problèmes existentiels en termes brefs et précis. Le conte de fées simplifie les situations, ses personnages sont nettement dessinés, et les détails sont laissés de côté. Pour la *narratologie* (Reuter, 1997), ce texte narratif supposant la reconstruction d'un monde fictionnel est considéré comme nécessitant la sélection d'un ensemble de *lieux et* d'*espaces temporels*, dans lesquels évoluent des *personnages* dotés de certaines *propriétés*. La vision du monde privilégiée par le narrateur détermine quelles propriétés des

1 La présente contribution relève de la recherche « Les retards de langage: procédures d'étayage des adultes en situations expérimentales ». Crédit 11-45701.95 du Fonds national suisse de la recherche scientifique attribué à G. de Weck.

personnages sont essentielles par rapport au topic de l'histoire, et lesquelles sont accidentelles. Tout monde narratif se superposant nécessairement au monde réel, il lui emprunte des propriétés, et met en jeu des personnages qui y sont reconnaissables, sans en reconstruire toutes les propriétés.

En *anthropologie*, les *récits d'expériences personnelles* sont définis par une fonction de témoignage ou de divertissement. *Témoignages*, ils permettent, comme les récits de vie ou d'histoires sociales, d'explorer des phénomènes de mutation sociale ou de rupture/crise dans la vie d'un individu (Marc, 1985). Le récit d'expériences permet au raconteur d'explorer son *univers subjectif*, par l'évocation de son histoire personnelle, tout en contribuant à la construction de sa propre identité (Bres, 1994). Par ailleurs, le récit d'expériences remplit une fonction de *divertissement* dans le cadre de situations conviviales (Biebuyck, 1991). Raconter des expériences vécues, tout en les situant dans le temps est un passe-temps contribuant à renforcer la complicité entre les participants. Cela nécessite de *sélectionner des événements* racontables, mémorables, présentant un intérêt pour un certain public. Il s'agit d'*événements extraordinaires*, dans la mesure où ils s'intéressent à l'écart, aux actes qui s'écartent de l'habitude, et qui sont producteurs de sens nouveaux (Bres, 1994). D'un *point de vue thérapeutique*, le récit de vie est considéré comme contribuant à la structuration et à la sémantisation de la vie d'un individu (*cf.* Zimmerman & Dickerson, 1995). Le thérapeute facilite la mise en oeuvre d'un processus de reconstruction d'une histoire, dont la version retenue devrait correspondre à l'image de lui-même que le patient cherche à construire.

2. *Leurs statuts discursifs*

En référence à des travaux de psychologie du discours (Bronckart, 1996; de Weck, 1991), nous considérons que le conte et le récit d'expériences ont en commun de raconter des événements coupés de la situation socio-matérielle de production. Ils actualisent des représentations (de personnages, d'actions, d'événements) qui sont organisées en un *monde mis à distance* (ou disjoint) de celui de l'interaction sociale en cours. Cependant, ces deux genres de discours présentent trois traits de différenciation.

a) En ce qui concerne le *monde discursif*: le conte suppose la reconstruction d'un *monde fictionnel*, soit la sélection d'un ensemble de lieux, d'espaces temporels dans lesquels évoluent des personnages imaginaires. Le récit d'expériences suppose la construction d'un *monde actuel*, relevant du monde des loisirs, des activités scolaires ou familiales de l'enfant-locuteur.

b) En ce qui concerne *l'ancrage du discours:* le conte est un texte *autonome* par rapport aux paramètres de la situation de production, il s'articule à une *origine fictionnelle* (il était une fois, un jour) qui situe le début de l'histoire dans un monde imaginaire. Dans le récit d'expériences, le raconteur est impliqué dans son texte, au sens où il raconte des événements dont il a été le sujet ou le témoin, et qu'il présente comme étant en relation avec la situation de production. Le récit est articulé à une *origine déictique* qui situe le début de l'histoire par rapport au moment de production textuelle (hier, il y a trois ans, dans deux jours,...).

c) En ce qui concerne le *mode de planification:* en tant que genres de textes oraux, le conte et le récit sont caractérisés par une *planification* en trois temps: des phases d'ouverture et de clôture relevant du monde actuel de l'échange encadrent la phase transactionnelle (Bres, 1994). Cette dernière relève dans le conte d'une *séquentialité narrative* supposant le développement d'une *mise en intrigue* (Revaz, 1997). Dans le récit d'expériences, elle relève soit d'une telle *séquentialité narrative*, soit d'une *séquentialité descriptive* (*cf.* Adam, 1992), lorsque les récits se limitent à restituer une succession d'actions. La *description d'actions* présente une structure hiérarchique s'actualisant en trois temps: a) choix d'un *topic général* garantissant l'unité thématique de la séquence; b) décomposition du topic en *sous-topics*, c'est-à-dire en regroupements d'actions, correspondant à un *script*[2]; c) *mise en situation spatiale* et/ou *temporelle* des regroupements d'actions évoqués.

Quatre stratégies discursives d'étayage

Dans le cadre de notre expérimentation, la production monogérée d'un conte et d'un récit d'expériences personnelles oraux n'étant guère maîtrisée par des enfants de 4 à 6 ans, une telle production se réalise par le biais de la *médiation* d'une interlocutrice-adulte co-produisant le texte avec le locuteur-enfant. Elle aboutit à l'élaboration d'un *conte et d'un récit dialogués*. Comme le suggère François (1989), la médiation d'un interlocuteur-adulte relève de *l'étayage langagier* dans la mesure où elle vise à soutenir la participation d'un enfant à la production d'un genre de texte. De fait, elle se confond avec la *participation de l'interlocutrice-*

2 Un script est généralement défini comme une série d'actions conventionnelles, socialement stabilisées, dont l'ordre chronologique est fixé (aller au cinéma, prendre le train, fabriquer des objets,...).

adulte aux deux *genres de dialogues* et correspond à l'ensemble des interventions discursives qu'elle produit.

L'interaction entre interlocuteurs est *asymétrique*, ces derniers étant caractérisés par des statuts sociaux différents (Vion, 1992). Les places énonciatives occupées par les interlocuteurs sont paradoxales (Bautier, 1995), vu le décalage entre les rôles discursifs attribués, et les capacités langagières effectives des interlocuteurs. Les *rapports de places énonciatives* sont modulables au cours de l'interaction, chacune se définissant en fonction de celle occupée par l'interlocuteur. Ces rapports oscillent entre une *différenciation des places* lorsque le locuteur-enfant occupe son rôle discursif de conteur/raconteur, et une *convergence des places énonciatives* lorsque le locuteur-enfant interrompant l'activité de production textuelle, cette dernière est momentanément prise en charge par l'interlocutrice-adulte (Matthey, 1996). La modulation des rapports de places énonciatives se manifeste par l'actualisation de diverses stratégies discursives d'étayage — *questionnement, commentaire, reformulation, reprise-répétition* — qui contribuent à l'élaboration d'un *monde discursif* et à la *planification* des genres de dialogues (Rosat, 1996a, c; de Weck et Rosat, à paraître).

1. La question

Diverses sortes de questions sont distinguées en fonction du contrôle pragmatique, sémantique et syntaxique qu'elles exercent sur la réponse (Kerbrat-Orecchioni, 1991). Elles sont classées en fonction de leur degré d'ouverture et de leur visée. Les *questions ouvertes* définissent un champ topical large. Les *questions partielles* définissent un champ topical plus restreint, généralement délimité par un morphème interrogatif (où, quand, comment, pourquoi, etc.); elles sont à *visée informative*, ou *clarificatrice* exigeant l'amélioration de la mise en mots de certains éléments topicaux. Les *questions fermées* amènent une réponse minimale en oui/non. A *visée suggestive*, elles proposent des éléments topicaux à l'interlocuteur sous forme interrogative, ceci pour les rendre plus acceptables. A *visée confirmative*, elles consistent en des sortes de reprises sous forme interrogative, ayant pour but d'assurer une intercompréhension maximale entre interlocuteurs.

2. Le commentaire

Les commentaires ou évaluations consistent en énoncés appréciatifs, donc orientés idéologiquement. Ils indiquent la façon dont le locuteur se situe face au discours de l'interlocuteur. Ils ont pour centre un verbe

métalinguistique (savoir, reconnaître, distinguer, croire, etc.) souvent précédé de l'auxiliaire de mode « pouvoir ». En l'absence d'un verbe métalinguistique, de tels énoncés contiennent un lexème ou un adjectif appréciatif.

3. La reformulation

Les reformulations constituent l'une des variantes[3] de la paraphrase, cette dernière étant définie schématiquement comme supposant l'établissement d'une relation d'équivalence entre signes. Comme toute paraphrase, la reformulation fait intervenir une *activité méta/épilangagière* de jugement de la part de l'énonciateur, déterminant une différence de sens (Fuchs, 1982). D'un point de vue fonctionnel, elle vise la facilitation de la compréhension pour l'interlocuteur (*cf.* Gülich & Kotschi, 1983). Nous ne retenons que les *reformulations diaphoniques*[4] reprenant une intervention de l'interlocuteur pour réorienter la suite du dialogue. En référence à Fuchs (1994), sont distinguées: a) les reformulations *en écho* visant à renforcer la position énonciative du locuteur par la proposition d'une formulation de l'énoncé initial, correspondant au code de la langue; b) les reformulations *à visée explicative* se distanciant de la position énonciative du locuteur introduisent une position énonciative décalée: la nouvelle formulation des énoncés suppose la construction de nouvelles significations.

4. La reprise-répétition

Les reprises consistent en la répétition d'une intervention, ou d'un segment discursif antérieur, sans modification linguistique. Comme pour les reformulations, nous ne retenons que les reprises *diaphoniques* (*cf.* Vion, 1992), qui consistent en la reproduction de segments du dialogue produits par l'interlocuteur. De telles reprises visent notamment à s'assurer qu'on a bien compris, ou consistent en demandes de confirmation. En référence à Alber & Py (1986), on distingue les reprises: a) *en écho*: reproduisant les énoncés de l'interlocuteur avec une prise de distance minimale par rapport à la position énonciative de ce dernier; b) *par usage*: par lesquels le locuteur intègre à sa propre intervention un extrait d'une intervention de l'interlocuteur (stratégie de collaboration).

3 Fuchs (1982) distingue quatre variantes de la paraphrase: la reformulation, la définition, l'exemplification, et le commentaire.

4 Les *auto-reformulations* visant à réparer un échec ou à améliorer une formulation pourraient être analysées dans le cadre des interventions produites par les enfants.

Méthodologie

Expérimentation

Au cours de l'expérimentation, on a demandé à deux groupes d'enfants d'âge préscolaire de raconter le conte de Blanche-Neige et de relater « la journée d'hier ». Le premier groupe comprend des enfants présentant des troubles du langage oral (17 enfants en traitement logopédique: 4 de 4 ans, 6 de 5 ans, et 8 de 6 ans)[5]. Le groupe contrôle comprend 24 enfants issus d'écoles enfantines de Suisse romande (8 enfants par groupe d'âge)[6]. La narration du conte fait suite à une consigne évoquant la méconnaissance du conte par une interlocutrice-adulte:

> alors X, tu te souviens du conte de Blanche-Neige? J'aimerais bien que tu le racontes à Y qui est derrière la porte. Il y a longtemps qu'elle ne l'a pas entendu, elle ne s'en souvient plus très bien, et sera très contente que tu le lui racontes.

Le récit d'expériences est relaté suite à une consigne demandant le récit de la journée d'« hier »[7]:

> alors X, j'aimerais bien que tu me racontes ce que tu as fait hier, voire le récit d'une journée standard: alors X, j'aimerais bien que tu me racontes ce que tu fais dans une journée[8].

Les conditions de production présentent des caractéristiques communes. Il y a stabilité de la *relation asymétrique* entre interlocuteurs, ces derniers étant caractérisés par des statuts (enfant/adulte chercheuse) et des rôles (conteur-relateur/interlocutrice) distincts (*cf.* Revaz, 1997). Le but de l'interaction est de *distraire* l'interlocutrice-adulte[9]. Les conditions de production diffèrent en ce qui concerne la valeur du référent. Pour le conte, il s'agit de reconstruire un *référent fictionnel conventionnalisé*. Pour le récit, il s'agit d'élaborer un *référent relevant du monde actuel*, et plus précisément de sa propre expérience.

5 Par commodité, on parlera dorénavant de « groupe dysphasique ».

6 Les enfants en voie d'acquisition du français en sont exclus.

7 Comme le relève Bucheton (1995), le choix de cette thématique est critiquable, dans la mesure où elle laisse peu de marge de manoeuvre au locuteur dans la gestion des topics du récit, et aboutit souvent à des textes lassants peu pris en charge par le locuteur, alors que d'autres référents ancrés dans le monde actuel permettent au locuteur de prendre en charge leur récit de façon personnalisée (raconte-moi ton meilleur/plus mauvais souvenir, ta plus belle peur, etc.). Néanmoins, le « déroulement d'une journée » présente l'intérêt de soumettre toute la population d'enfants à un même référent familier et doté d'une structuration spatio-temporelle.

8 Les interactions durent environ un quart d'heure, elles sont filmées en vidéo et retranscrites.

9 Relevons que le locuteur ne choisissant pas de raconter/relater, cette activité imposée peut être assimiliée à une activité scolaire (*cf.* Mondada, 1995).

Hypothèses

Vu les difficultés des locuteurs-enfants à restituer la complétude de la superstructure du conte et à construire un monde discursif cohérent pour le récit d'expériences, l'interlocutrice-adulte est amenée à moduler les rapports de places énonciatives, en actualisant diverses stratégies discursives d'étayage visant à favoriser la poursuite de l'activité de raconter / relater. Deux hypothèses sont formulées.

a) Vu la différence de statut du référent dans les deux genres de textes, une place énonciative plus importante est attribuée au locuteur-enfant dans le récit que dans le conte. Cette différenciation des rapports de place énonciative en fonction des genres de textes se réalise au travers de stratégies discursives d'étayage distinctes. Dans le *récit*, il s'agit de fournir un espace maximal au locuteur-enfant pour *le choix et l'enrichissement des constituants du référent* à construire, ceci par le recours à un grand nombre de questions et de commentaires. Dans le *conte*, il s'agit de *contrôler la restitution maximale de la superstructure narrative* par le locuteur-enfant par le biais de questions et de reformulations.

b) Avec les dysphasiques et les plus jeunes locuteurs du groupe contrôle, la modulation des rapports de places énonciatives est plus accentuée qu'avec le groupe contrôle, ce dernier groupe d'enfants étant davantage susceptible de s'ajuster à une permanence de la différenciation des places. Ainsi, il est fait l'hypothèse qu'avec les dysphasiques et les plus jeunes locuteurs du groupe contrôle, l'usage des reformulations et des reprises est plus fréquent qu'avec les autres enfants du groupe contrôle.

Résultats

En guise de préambule, précisons que la planification des contes consiste en une actualisation, au degré de complétude variable, des cinq phases de la superstructure narrative. La planification des récits d'expériences suppose la décomposition du topic (la journée d'hier/ n'importe quelle journée) en sous-topics consistant en l'évocation de périodes de la journée (matin, midi, après-midi, soir), et de divers lieux (maison, école, patinoire, terrain de football,...). Ces deux principaux sous-topics sont organisateurs d'autres sous-topics, soit les regroupements d'actions se déroulant dans des espaces spatio-temporels (le matin à la récréation; l'après-midi à la piscine,...) (*cf.* Rosat, 1996b).

Analyse quantitative des stratégies discursives d'étayage

Contrairement à nos hypothèses, les stratégies discursives d'étayage[10] sont relativement peu diversifiées en fonction du genre de dialogue (*cf.* tableau ci-dessous). Les questions sont nettement majoritaires dans le conte (70-80%) et dans le récit (80%) dialogués. Dans les deux genres de dialogues, les commentaires et les reformulations représentent respectivement environ le 10% des stratégies discursives d'étayage. Les reprises ne sont qu'occasionnelles (5%).

La relative stabilité du taux de répartition des quatre stratégies d'étayage dans les deux genres de dialogues est révélatrice de la stabilité de *l'interaction asymétrique* dans les deux conditions de production. Pour les deux genres de dialogues, le rôle de l'interlocutrice-adulte est principalement de *solliciter* le locuteur-enfant par le biais de questions l'amenant à évoquer certains aspects du référentiel ou à expanser la mise en mots en cours d'un monde discursif. La reformulation et le commentaire, qui invitent le locuteur-enfant à une *prise de distance* par rapport à son activité de raconter/relater restent des stratégies discursives d'étayage *secondaires*.

RECIT	**Questions**	**Commentaires**	**Reformulat.**	**Reprises**
D-4 ans	84	8	6	1
D-5 ans	79	5	11	3
D-6ans	75	15	9	1
Moyenne	78	10	9	2
C-4ans	78	8	9	5
C-5ans	81	15	2	1
C-6ans	82	13	4	-
Moyenne	80	11	6	5
CONTE				
D-4 ans	93	3	1	2
D-5 ans	80	7	9	3
D-6ans	78	6	11	4
Moyenne	84	6	7	3
C-4ans	66	14	10	9
C-5ans	84	10	5	2
C-6ans	67	15	15	-
Moyenne	71	13	10	5

Tableau : les chiffres correspondent au pourcentage de chaque catégorie de stratégies discursives (questions, commentaires, reformulations, reprises) par rapport au nombre total de ces stratégies discursives d'étayage, ceci pour chaque genre de dialogue, pour les deux groupes de locuteurs-enfants (D=groupe dysphasique / C=groupe contrôle) et en fonction de l'âge.

10 L'analyse ne prend en considération que les stratégies discursives étayantes constitutives d'un tour de parole, ou constituant la dernière intervention d'un tour de parole, dans la mesure où seules ces stratégies orientent directement le choix d'une stratégie discursive par le locuteur-enfant, voire la présélectionnent, et sont ainsi responsables de la façon dont le locuteur-enfant poursuit son discours.

Cependant, dans les deux genres de dialogues, certaines différences de répartition des stratégies discursives d'étayage apparaissent en fonction du groupe de locuteurs-enfants. Dans le *conte*, les questions sont plus fréquentes avec le groupe dysphasique (84%) qu'avec le groupe contrôle (71%). Avec le *groupe dysphasique*, elles représentent la quasi totalité des stratégies étayantes avec les locuteurs de 4 ans, et restent très majoritaires avec les locuteurs de 5-6 ans (80%). Les commentaires et les reformulations sont rares. Avec le *groupe contrôle*, les questions représentent les 2/3 des stratégies étayantes avec les locuteurs de 4 et 6 ans, mais deviennent très majoritaires avec les locuteurs de 5 ans[11]. Un certain nombre de commentaires et de reformulations apparaissent.

Dans le *récit*, les questions sont fortement majoritaires (80%) avec l'ensemble des locuteurs. Avec le *groupe dysphasique*, le taux de questions tend à baisser légèrement avec l'âge. Quelques commentaires et reformulations apparaissent. Avec le *groupe contrôle*, le taux de questions reste relativement stable quel que soit l'âge. Si quelques commentaires apparaissent, les reformulations sont rares.

Dans le *conte*, le grand nombre de questions adressées aux jeunes dysphasiques est révélateur de leur difficulté à reconstruire un monde fictionnel connu. Avec le groupe contrôle, l'apparition de quelques commentaires et reformulations est la manifestation d'un début d'acceptation d'un traitement métalangagier de leurs interventions. Dans le *récit*, la stabilité du taux de questions pour l'ensemble des locuteurs-enfants est liée à la possibilité d'inventer un monde discursif au degré de complétude variable. L'apparition de quelques commentaires avec l'ensemble des locuteurs-enfants est liée à l'articulation du récit au monde actuel. Avec le groupe dysphasique, l'apparition de quelques reformulations est liée à des difficultés de mise en mots.

Analyse qualitative des stratégies discursives d'étayage

L'analyse qualitative des stratégies discursives d'étayage vise la description des *fonctions* assurées de façon privilégiée par chacune de ces stratégies dans les deux genres de dialogues.

11 Il pourrait s'agir d'un problème d'échantillonnage des locuteurs de 5 ans du groupe contrôle.

Les questions

Les fonctions des questions dépendant de leur degré d'ouverture, examinons celles des questions partielles et fermées dans les deux genres de dialogues[12].

a) *Dans le conte*

Avec les locuteurs de 4-5 ans du groupe contrôle, et les dysphasiques de 6 ans, les *questions partielles* visent à faire évoquer/expliciter les *constituants de la superstructure narrative. Proactives,* elles exigent une *focalisation sur les caractéristiques ou les actions d'un personnage* (I: et pis la sorcière qu'est-ce qu'elle fait? / I: et la reine qu'est-ce qu'elle devient?). *Rétroactives,* elles visent l'évocation d'événements oubliés ou peu explicités:

C4ans: I1: mais y a une chose que j'comprends pas très bien / *pourquoi est-ce qu'une sorcière lui a donné une pomme?* / L1: parce que c'est la vie... / I2: mais celle-là tu te souviens *pourquoi elle avait donné cette pomme à Blanche-Neige?* / L2: ouais elle était fâchée / pis la reine elle a cassé son miroir magique / I3: ah bon / *pourquoi?* / L3: parce qu'elle voulait devenir une sorcière...; **C5 ans**: I1: *mais pourquoi la méchante reine a: empoisonné Blanche-Neige?* / L1: parce que i sont / i sont: / i sont méchants / i vont: / i sont pas copains[13].

Les *questions fermées* remplissent deux fonctions. Avec les locuteurs de 4 ans du groupe contrôle et les dysphasiques de 4-5 ans, elles sont à *visée suggestive*. L'interlocutrice-adulte évoque des éléments de la superstructure narrative sous la forme de suggestions relatives aux caractéristiques et aux actions des personnages:

C4ans: I1: *i parlait le miroir?* / L1: hein? / I2: *i parlait le miroir?* / L2: ben oui les miroirs magiques i parlent / I3: ah c'est ça / qu'est-ce qui disait alors? / L3: j'sais pas / j'sais pas / I4: *elle lui posait des questions la reine?* / L4: oui / I5: ah oui? / L5: elle lui disait la reine qui se regardait dans le miroir magique / elle a dit que / il a parlé et puis la reine elle a dit « qui c'est la plus belle? / mais la jeune fille est encore plus belle que toi »; **D4 ans**: I1: y a des gens qui sont venus? / L1: acquiesce / I2: oui? / c'était qui? / c'était qui? / L2: (insistant) j'sais pas // j'sais pas qui / I3: *ils étaient beaucoup?* / L3: mhm / oui / I4: combien? / L4: un deux quatre cinq six / j'sais pas / I5: *ils étaient grands?* / L5: petits / / L6: ah petits ! / pi ils étaient habillés comment? / L6: tout nus / (rires) / j'sais pas j'ai dit / I7: *ils avaient mis des jupes?* / L7: eh oui / I8: ah ouais / et bah c'est marrant / tout à coup j'me souviens qu'dans mon histoire c'était pas la même chose / mais: // c'était pas les p'tits nains?

12 La relative absence de questions ouvertes est révélatrice de l'inefficacité d'une telle stratégie d'étayage avec des enfants d'âge préscolaire. De telles questions laissent en effet une place énonciative si importante au locuteur-enfant, qu'elles ne l'orientent pas dans l'élaboration des mondes discursifs.

13 Dans les exemples, les lettres C et D correspondent respectivement au groupe contrôle et au groupe dysphasique. Les chiffres 4, 5, 6 (ans) correspondent aux âges des enfants. Les lettres L et I désignent respectivement le locuteur-enfant et l'interlocutrice-adulte.

BEST COPY AVAILABLE

D'autres questions *fermées* sont principalement des reprises interrogatives à *visée confirmative*. Vérifiant l'intercompréhension, elles constituent des relances cherchant à neutraliser la discontinuité de la production textuelle du locuteur-enfant. Elles exigent l'acquiescement du locuteur-enfant, tout en l'invitant à poursuivre la production du conte. Elles prédominent avec les locuteurs de 6 ans du groupe contrôle:

C6ans: L1: et pis elle en a demandé une à Blanche-Neige / pis Blanche-Neige elle a dit oui / I1: *elle lui a proposé une pomme?* / L2: mm / et pis elle était empoisonnée / un côté elle était empoisonnée / et pis: / I2: *pas l'autre côté?* / L3: mm / I3: *pas l'autre moitié?* / L4: mm / alors eh pis la sorcière ben / elle a mangé le côté qu'était pas empoisonné.

b) *Dans le récit*

Des *questions partielles* — particulièrement fréquentes avec les dysphasiques de 6 ans — visent à faire sélectionner une activité à relater, ayant eu lieu dans un cadre spatio-temporel proposé par l'interlocutrice-adulte:

D6ans: I1: pis tu veux m'raconter par exemple une chose que tu fais à l'école / que tu as faite? / L1: j'sais pas / I2: ben j'sais pas par exemple un bricolage que tu as fait à l'école / ou bien un dessin ou bien un jeu / L2: un bricolage / I3: ouais? / qu'est-ce que tu as fait comme bricolage? / L3: des toupies // un ballon.

D'autres questions partielles ciblent le déroulement d'une activité. Avec le *groupe contrôle*, elles visent plutôt une meilleure explicitation du déroulement de l'activité:

C6ans: L1: et pis l'après-midi / tous les après-midis on a congé / alors l'après-midi on était en ville / I1: *avec qui?* / L2: ma maman ma soeur et pis moi / on a mangé une glace / I2: ouais / L3: et pis: eh: elle avait dit qu'on allait au bord du lac mais on n'est pas allées / I3: *pourquoi vous êtes pas allées?* / L4: j'sais pas mais elle a dit qu'on que / qu'on pourrait p't'être aller au bord du lac avec mon nouveau vélo.

Avec les *dysphasiques*, elles visent plutôt l'évocation de certaines composantes de l'activité (agent, matériel,...), et consistent parfois en propositions d'alternatives:

D6ans: I1: par exemple ce matin / dis-moi *qui c'est qui t'a réveillé?* / L1: eh: quelqu'un / I2: quelqu'un / *tu t'es réveillé tout seul ou bien vraiment quelqu'un est venu te réveiller?* / L2: vraiment quelqu'un / I3: quelqu'un qui est venu te réveiller / *alors qui?* / L3: eh: la cuisine / pour faire le déjeuner / I4: ah voilà pis t'as entendu le bruit / pis ça t'as réveillé / ah d'accord.

Les *questions fermées* remplissent deux fonctions. Avec les dysphasiques et les jeunes locuteurs-enfants du groupe contrôle, l'interlocutrice-adulte pose des questions *suggérant* des caractéristiques des actions, des objets, des agents évoqués par le locuteur-enfant:

D4ans: L1: après il a pris un couteau / I1: ton frère il a pris un couteau? / L2: il a trois couteaux / I2: il a trois couteaux / ouais / *ça fait pas peur?* / L3: hein? / I3: *ça fait pas*

peur? / L4: non / I4: *ils coupent les couteaux?* / L5: non il a pas / il a pas vrai couteaux / I5: ah c'est pas des vrais couteaux ouais quand même.

D'autres questions *fermées* consistent principalement en des reprises interrogatives à *visée confirmative*. Vérifiant l'intercompréhension, elles constituent des relances cherchant à neutraliser la discontinuité de la production textuelle du locuteur-enfant. Elles sont particulièrement présentes avec des locuteurs de 5-6 ans du groupe contrôle:

C5ans: I1: où t'as été à la piscine? / L1: j'suis pas été à la piscine / dans les fauteuils là-bas / I2: *ah à la place de Sardaigne?* / L2: non là à côté / I3: *à côté des tours?* / L3: ouais non / à côté d'la maison là-bas / I4: *attends à côté de la maison là-bas?* / L4: une maison / I5: *eh: c'est pas vers les tours?* / L5: ben: ouais / I6: *y a des grandes fontaines?* / L6: ouais / I7: d'accord / pis c'est là que tu t'es baigné.

Les commentaires

Dans le *conte*, avec le *groupe contrôle*, les commentaires ont principalement deux fonctions. Soit ils visent la comparaison entre monde de fiction et monde actuel pour amener le locuteur-enfant à *dépasser une incohérence sémantique*. L'évocation du décalage entre les conséquences d'une action dans le *monde de l'histoire* telles qu'elles sont présentées par l'enfant, et les conséquences d'une action analogue dans le *monde actuel* amène le locuteur-enfant à l'explicitation de l'élément déclencheur de l'action dans le conte:

C6 ans: L1: après - y a une fille qui s'est déguisée - et elle et elle avait des pommes une pomme dans la main pis - Blanche-Neige elle a mangé la pomme - pis après elle est tombée morte / I1: *ah bon elle a mangé une pomme et elle est tombée morte - c'est bizarre - moi quand je mange des pommes euh je meurs pas hein* / L2: oui mais elle était empoisonnée la pomme... .

Soit les commentaires consistent à *s'ajuster à un changement de monde* amené par le locuteur-enfant, pour établir une relation de complicité avec lui. Cette dernière s'actualise dans le cadre d'une séquence dialogale à connotation argumentative. Sorte de parenthèse au cours de laquelle l'enfant fournit son opinion sur une thématique qu'il présente à la frontière du monde de la fiction et du monde actuel. L'adulte s'alignant sur la position de l'enfant, celui-ci se sent en position d'égalité et introduit une tonalité ludique à ses interventions, tonalité reprise par l'adulte. Cette *parenthèse ludique* permettra à l'adulte d'exiger la continuation de l'activité de conter:

C4 ans: I1: pourquoi est-ce qu'une sorcière lui a donné une pomme empoisonnée? / L1: prenant position: j'sais pas - parce que c'est la vie / I2: *c'est la vie?* / L2 acquiesce / I3: se distanciant: *ouais d'accord - mais c'est quand même un peu bizarre - y en a pas tellement des sorcières* / L3 prenant position: bah à la télé y a des fois des sorcières dans les animés / I4 s'alignant: *t'as raison - ouais dans les histoires y en a aussi* / L4 prenant position: des

fois y a même des dinosaures dans les animés tu sais hein / I5 s'alignant: *oui c'est vrai que dans les histoires i peut y avoir des sorcières* / L5 prenant position: j'aime pas les sorcières - j'ai pas envie qu'i me donne une pomme empoisonnée / I6 s'alignant: *non ça j'comprends hein - c'est désagréable mais<* / L6 ludique: c'est désagréable / I7 ludique: *c'est vraiment désagréable* / mais celle-là tu te souviens pourquoi elle avait donné cette pomme à BN?

Dans le *récit*, les commentaires sont généralement *empathiques*. Sortes d'évaluation positive des propos du locuteur-enfant, ils manifestent une compréhension de la position d'acteur social de ce dernier, ce qui l'encourage à poursuivre son récit:

D6 ans: I1: tu fais ça toi? / t'es le gardien alors? / L1: ouais / I2: tu sautes sur les ballons / L2: ouais / I3: *ça c'est un rôle important* / L3: non / I4: faut faire attention de pas laisser passer / L4: non / I5: les ballons / L5: tant pis moi / I6: alors tu laisses passer les ballons? / L6: ouais / I7: ah bah les autres i doivent pas être contents hein / quand tu les laisses passer / L7: oui / I8: après c'est les autres qui gagnent / L8: non / I9: non pas toujours / L9: es fort moi pour gagner / I10: *toi t'es fort ouais / très très fort en foot* / L10: ouais. **C6 ans**: L1: ben y a quelqu'un qui m'a poussée / I1: mm / L2: et puis: je suis tombée en roulant / j'me suis fait mal ici / partout / (...) / I2: c'est ta maman qui t'a soigné? / L3: oui // I3: qu'est-ce qu'elle t'a fait? // pour te soigner? / L4: elle m'a mis un pansement / I4: c'est tout? / L5: acquiesce / I5: *alors c'était pas très grave* / L6: non / I6: mm / *mais t'avais quand même bien eu peur / c'était quelque chose de tomber dans les escaliers hein* / L7: oui / oui / oui.

Les reformulations

Dans le *conte*, les reformulations consistent principalement en des sortes de *résumés*, condensant le contenu d'un ensemble de tours produits par le locuteur-enfant. Ces résumés-reformulations permettent à l'interlocutrice-adulte de vérifier sa bonne compréhension de certains propos du locuteur-enfant, ou permettent au locuteur-enfant de *retrouver le fil conducteur* des événements à narrer, et de poursuivre l'évocation d'événements ultérieurs:

C5ans: L1: après elle elle va appeler un chasseur; I1: ah bon; L2: pour aller la tuer / et pis après il y va le chasseur / il tue une biche / pi après i demande à Blanche-Neige de fuir / et après / pis après elle ramène le coeur de la biche / y a; I2: ah il triche; L3: mm; I3: pis alors?; L4: j'sais plus; I4: *il voulait pas la tuer hein / il voulait pas la tuer / alors il ramène le coeur / de la biche à Blanche-Neige / comme t'as très bien dit / et puis alors la reine elle est rassurée / elle se dit / ça y est Blanche-Neige est morte*; L5: après elle va appeler son miroir ....

Des reformulations *à visée explicative* consistent en *tentatives d'interprétation*, de reconstruction du sens par l'interlocutrice-adulte des propos difficilement compréhensibles du locuteur-enfant. Elles permettent de lever des ambiguités, ou d'éviter des erreurs de compréhension, par le biais de la clarification de la signification flottante de certains constituants d'une intervention:

D5 ans: I1: alors si j'ai bien compris / l'histoire de Blanche-Neige c'est une vilaine sorcière qui lui donne une pomme empoisonnée / Blanche-Neige meurt / mais la coquine elle avait gardé la pomme dans la bouche / alors hop elle est ressortie / et là elle épouse un prince / et pis y a une sorcière aussi qui casse son miroir et qui meurt.

Dans *le récit*, les reformulations remplissent deux fonctions. Soit, des *reformulations en écho* s'alignent sur les prises de position du locuteur-enfant. Elles proposent une formulation nouvelle respectant globalement le sens des interventions antérieures du locuteur-enfant, et dotée d'une structuration syntaxique plus aboutie:

C4 ans: L1: après nous on a été au bistrot et pis à la piscine / I1: au bistrot? ah bon pis vous étiez avec qui? / L2: avec mon papa ma maman pi ma soeur pis moi / I2: mm / *toute la famille vous étiez allés à la patinoire*.

Soit, surtout avec les dysphasiques, elles ont une *visée explicative* et reprennent des tours antérieurs du locuteur-enfant qui manquent de clarté, et permettent d'en vérifier la signification en en proposant une interprétation:

D6 ans: I1: qu'est-ce que tu as fait comme bricolage?; L1: des toupies // un ballon; I2: ah ouais; L2: des ballons avec eh des crayons; I3: *t'as fait un ballon* ; L3: ouais; I4: à l'école? / mais avec quoi tu as fait un ballon?; L4: des crayons; I5 (surprise): *t'as fait un ballon avec des crayons* / L5: après on mettre: ici (geste de rond dans l'espace) / après ici (geste de rond autour du premier rond) / après ici (geste de rond encore plus englobant); I6: *attends ça veut dire que tu as dessiné* ; L6: dessiné; I7: *ou bien tu as vraiment fait un ballon*?; L7: eh on a dessiné; I8: mm; L8: après comme ça (geste de rond); I9: mm; L9: après comme ça (geste de rond); après au bord du noir (geste de rond); I10: mm; L10: après on a f / on a collé / de la ficelle / du ballon; I11: ah voilà / *tu as découpé aussi j'pense*; L11: ouais; I12: *hein t'as dessiné / pis après t'as dû découper?*; L12: c'était une laine / après on a fait une laine / on a enroulé / comme ça (tournant de sa main gauche autour de sa main droite) / pas le pouce / on a enroulé / on a enlevé / on a fait comme ça (geste de nouer) / on a tiré / après on a fait des laines; I13: acquiesce; L13: on doit couper tout autour; I14: *ah mais je devine / ça a fait un pompon*; L14: un pompon; I15: pas un ballon / un pompon / c'est ça hein?; L15: un pompon.

Les reprises

Dans les deux genres de dialogues, les reprises-répétitions remplissent les mêmes fonctions. D'une part, des *reprises en écho*, reprenant tel quel un tour verbal ou un segment d'un tel tour, marquant l'alignement de l'interlocutrice-adulte sur le mode de traitement d'un élément du référentiel par le locuteur-enfant, favorisent un *renforcement de la position énonciative* de ce dernier.

Dans le conte, les *reprises en écho* reprennent un groupe nominal, un groupe verbal ou l'ensemble d'un énoncé:

C4 ans: I1: et pis Blanche-Neige qu'est-ce qu'elle devient? / L1: elle marche / I2: *elle marche* oui / L2: vers son roi.

D'autres reprises reprennent un énoncé:

> **C4 ans**: I1: et pis la sorcière qu'est-ce qu'elle fait? / L1: elle est méchante / I2: *elle est méchante* / L2: oui / I3: pourquoi? / L3: elle veut tuer Blanche-Neige / I4: *elle veut tuer Blanche-Neige* / et pis elle va faire comment? / L4: avec un pistolet.

Dans le *récit*, comme dans le conte, certaines *reprises en écho* portent sur un constituant d'énoncé:

> **C6 ans**: I1: t'es seule à la maison ou bien t'as des frères et des soeurs? /L1: des frères / I2: *des frères* / L2: un frère et un un un moyen. **C6 ans**: L1: eh moi avec avec mon frère j'ai mangé des: / j'ai mangé du riz avec des p'tites boules rouges qui piquent un peu / I: *des p'tites boules rouges qui piquent un peu* / tiens ! j'connais pas ça.

D'autres reprises en écho reprennent un énoncé, impliquent parfois un changement de prise en charge énonciative, et sont à la limite de la reformulation:

> **C 5ans**: I1: et pis hier t'as joué? / L1: j'ai joué avec mes barbies / I2: *t'as joué avec tes barbies* / C6 ans: L1: et je me suis cassé une dent / I1: *tu t'es cassé une dent*.

D'autre part, des *répétitions par usage*, apparaissant principalement avec des dysphasiques, combinent le renforcement de la position énonciative du locuteur-enfant, et certaines améliorations de la forme phonologique, lexicale, voire syntaxique de certains énoncés:

> **D4 ans**: L1: dehors alors il y avait une mèssante / I1: *une méchante* / L2: oui / I2: qu'est-ce qu'elle faisait la méchante? / L3: elle foè elle mote / I3: *elle se moque* / L4: oui.

En conclusion

Les hypothèses quant à la différenciation des stratégies d'étayage en fonction du genre de dialogue ne sont pas vérifiées. La relative stabilité du taux d'apparition des quatre stratégies d'étayage dans les deux genres de dialogues est révélatrice de la permanence de l'*asymétrie de l'interaction* dans les deux conditions de production. Le rôle de l'interlocutrice-adulte est avant tout de *solliciter* le locuteur-enfant par le biais de *questions* l'amenant à une mise en forme discursive de certains aspects du référent. L'usage de reformulations et de commentaires supposant une prise de distance, un *traitement épilangagier* des interventions discursives antérieures du locuteur-enfant reste marginal.

Cependant, pour les deux genres de dialogues, la *plurifonctionnalité* des quatre stratégies discursives d'étayage est révélatrice de variations dans la *modulation des rapports de places énonciatives* en fonction du groupe de locuteurs-enfants et de leur âge[14].

14 Dans le cadre de la même recherche, Rosat et von Ins (1997) ont également observé une différenciation des stratégies étayantes de questionnement selon qu'elles sont actualisées

— Avec le *groupe contrôle*, l'amélioration de la *différenciation des rapports de places énonciatives* se manifeste par le passage d'une relative *cogestion* de la planification globale des dialogues avec les locuteurs de 4-5 ans à une *relative monogestion* de cette planification par les locuteurs de 6 ans. Avec les locuteurs de 4-5 ans, malgré la prédominance des questions partielles visant l'évocation de certains éléments ciblés du référent, un grand nombre de questions à visée suggestive et des commentaires empathiques assurent une convergence momentanée des places énonciatives visant à renforcer le locuteur dans sa position énonciative. Avec les locuteurs-enfants de 6 ans, la prédominance de questions fermées — reprises interrogatives à visée confirmative — sont la manifestation d'une *différenciation* des places énonciatives liée à une autonomisation de la planification du dialogue par le locuteur-enfant. Des *reformulations*, consistant en *résumés* des propos du locuteur-enfant invitent ce dernier à poursuivre de façon autonome l'activité de raconter/relater. Enfin, certains *commentaires* visent à déceler une incohérence dans le monde discursif ou à susciter un traitement épilangagier.

— Avec le *groupe dysphasique*, l'amélioration de la différenciation des rapports de places énonciatives se manifeste par le passage d'une relative *monogestion* par la seule interlocutrice-adulte de la planification globale des dialogues, à une relative *cogestion* de la planification globale par les deux interlocuteurs. Avec les dysphasiques de 4-5 ans, malgré la présence de questions partielles exigeant une focalisation sur une composante précise du référent, il y a prédominance de la *convergence* des rapports de places énonciatives. Cette dernière se matérialise principalement au travers de questions fermées à visée suggestive par lesquelles l'interlocutrice-adulte tend à occuper la place énonciative du locuteur-enfant en racontant/relatant à sa place, et de commentaires empathiques visant à valoriser les rôles sociaux de l'enfant, pour l'encourager dans la poursuite de l'activité de production textuelle. Avec les dysphasiques de 6 ans, une *relative différenciation des places énonciatives* tend à s'installer. Elle se matérialise au travers d'une augmentation des questions partielles exigeant une focalisation sur une composante précise du référent, et des reformulations à visée explicative introduisant un décalage formel et sémantique par rapport aux interventions du locuteur-enfant.

---

au cours de la co-production du conte dialogué ou d'un dialogue en situation de jeu symbolique, ceci avec la même population.

En conclusion, d'un point de vue théorique, la question de la différenciation des stratégies discursives d'étayage en fonction des genres de dialogues et des groupes de locuteurs reste à approfondir. D'un point de vue logopédique, il conviendrait de s'interroger sur la qualité des stratégies discursives d'étayage, et de préciser lesquelles favorisent une meilleure prise en charge de l'activité de raconter/relater par des enfants dysphasiques. En référence à Tauveron (1998), si, pour le conte, les stratégies discursives d'étayage devraient favoriser la mise en forme discursive d'un monde fictionnel dont le locuteur est distancié, elles devraient favoriser, pour le récit, la mise en forme discursive d'un monde discursif actuel par rapport auquel le locuteur est impliqué et qu'il articule au moment de production textuelle.

Bibliographie

Adam, J.M. (1992). *Les textes: types et prototypes*. Paris: Nathan.

Alber, J.L., & Py, B. (1986). Vers un modèle exolingue de la communication interculturelle: interparole, coopération et conversation. *Etudes de linguistique appliquée*, 61, 78-90.

Bautier, E. (1995). *Pratiques langagières, pratiques sociales*. Paris: L'Harmattan, col. « sémantiques ».

Bettelheim, B. (1976). *Psychanalyse des contes de fées*. Paris: Laffont.

Biebuyck, B. (1991). Conter, raconter, badiner. In: Calame-Griaule, *Le renouveau du conte*. Paris: Ed. du CNRS.

Bres, J. (1994). *La narrativité*. Louvain-la-Neuve: Duculot.

Bronckart, J.P. (1996). *Activité langagière, textes et discours. Pour un interactionisme socio-discursif*. Paris: Delachaux et Niestlé.

Bucheton, D. (1995). *Ecriture, réécritures, récits d'adolescents*. Berne: Lang.

Calame-Griaule, G. (1991) (éd.): *Le renouveau du conte*. Paris: Ed. CNRS.

Diatkine, R. (1984). La formation du langage imaginaire. Jouer/lire au cycle des apprentissages. *Les Cahiers du Français Aujourd'hui*, 0, 79-83.

François, F. (1989). Cohésion et déplacements dans des dialogues enfants-adultes ou de quelques façons dont se dessinent les figures des sujets dans les dialogues. *DRLAV*, *40*, 115-140.

Fuchs, C. (1982). *La paraphrase*. Paris: PUF.

Fuchs, C. (1994). *Paraphrase et énonciation*. Paris: Ophrys.

Gulich, E., & Kotschi, T. (1983). Les marqueurs de reformulation paraphrastique. *Cahiers de linguistique française*, 5, 305-351.

Kerbrat-Orecchioni, C. (dir.) (1991). *La question*. Lyon: Presses Universitaires de Lyon.

Marc, E. (1985). Le récit de vie ou la culture vivante. *Pratiques*, *45*, 32-51.

Matthey, M. (1996). *Apprentissage d'une langue et interaction verbale*. Berne: Lang.

Mondada, (1995). Analyser les interactions en classe: quelques enjeux théoriques et repères méthodologiques. *TRANEL*, *22*, 55-89.

Reuter, Y. (1997). *L'analyse du récit*. Paris: Dunod, col. « Les Topos ».

Revaz, F. (1997). *Les textes d'action*. Klincksieck: Publication du Centre d'Etudes Linguistiques des Textes et des Discours, Université de Metz.

Rosat, M.C. (1996a). Formes et fonctions des étayages dans un conte oral. *Le Français Aujourd'hui, 113*, 72-78.

Rosat, M.C. (1996b). *Contes et récits d'expériences dialogués chez l'enfant préscolaire avec/sans dysphasie*. Document ronéotypé, 129 p.

Rosat, M.C. (1996c). *Influence de la présence / absence d'une dysphasie chez l'enfant préscolaire sur la diversité des stratégies d'étayage dans un dialogue injonctif*. Document ronéotypé, 59 p.

Rosat, M.C., & von Ins, S. (1997). Formes et fonctions des questions étayantes dans deux genres de dialogues. *Bulletin suisse de linguistique appliquée, 66*, 69-86.

Tauveron, C. (1998). Point de vue et éducation du rapport au langage. *Langage et Pratiques, 21*, 8-16.

Vion, R. (1992). *La communication verbale*. Paris: Hachette.

de Weck, G. (1991). *La cohésion dans les textes d'enfants. Etude du développement des processus anaphoriques*. Paris: Delachaux et Niestlé.

de Weck, G., & Rosat, M. C. (à paraître). Stratégies d'étayage de l'adulte dans des dialogues injonctifs avec de jeunes enfants avec et sans troubles du langage. *Cahiers du CRELEF*.

Zimmerman, J.L., & Dickerson, V.C. (1995). Les narrations en psychothérapie et le travail de Michael White . In M. Elkaim (éd). *Panorama des thérapies familiales*. Paris: Seuil.